

Bonito, J., Saraiva, M., Fialho, I., Barros, J. P., Espírito Santo, J., Martins, M. J., & Oliveira, T. (2009). Representações da qualidade do ensino de alunos de enfermagem: um estudo exploratório. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2), 141-153.

REPRESENTAÇÕES DA QUALIDADE DO ENSINO DOS ALUNOS DE ENFERMAGEM NO ALENTEJO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO¹

Jorge Bonito², Margarida Saraiva², Vítor Trindade², João Paulo Barros³, José Santo³,
Maria José D. Martins⁴, Teresa Oliveira⁴, Isabel Fialho², Marília Cid²

²Universidade de Évora, ³Instituto Politécnico de Beja, ⁴Instituto Politécnico de Portalegre
Portugal

Resumo

A garantia de qualidade de ensino tem sido, desde há muito, um dos temas fundamentais da discussão académica e, mais recentemente, nos órgãos de informação pública. Neste trabalho, integrado num projecto de maior dimensão, começamos por traçar um breve percurso da aplicação do conceito de qualidade ao ensino superior, debruçando-nos sobre os mais recentes estudos nesta área. Seguidamente, apresentamos as principais conclusões retiradas da aplicação de um questionário sobre indicadores de qualidade de ensino, aplicado aos alunos que frequentavam os terceiros anos dos cursos de licenciatura em Enfermagem no Alentejo durante o ano lectivo de 2007/2008. Os resultados relativos à definição de qualidade revelam que os alunos associam, essencialmente, qualidade de ensino ao desempenho dos professores, seguido das infra-estruturas e recursos adequados para a realização das aprendizagens.

O conceito de qualidade do ensino

O conceito de “qualidade” aplicado à educação em geral, e ao ensino em particular, é desde há algum tempo uma preocupação mundial, que se transformou numa questão de debate educacional a partir de 1940, quando surgiram oportunidades para a expansão da escolarização da população (Hobsbawm, 1995). O conceito de qualidade foi inicialmente utilizado no sector privado e empresarial e começou a ser introduzido, estudado e objecto de avaliação no ensino superior, na década de 90 do século passado (Garcia, 2001). Trata-se de um conceito difícil de definir. Devido à sua natureza multidimensional é um conceito cuja definição é pouco consensual (Oliveira e Araújo, 2005; Avasilcai, Boier e Hutu, 2006; Amante, 2007). Quando as autoridades educativas se referem aos aspectos quantitativos de um sistema de ensino com qualidade, têm como referência o número de alunos e de docentes, o número de escolas e a dimensão do orçamento (cf., e.g., estatísticas do Ministério da Educação).

Mas, quando se trata dos aspectos qualitativos desse mesmo sistema, referem-se à adequação dos programas, ao processo de avaliação, ao grau de participação, à capacidade de inovação, à interacção com a comunidade envolvente, à partilha de recursos, às classificações dos alunos nas avaliações, ao clima e ao nível de satisfação dos diversos intervenientes no processo (OCDE, 2007). Dada a óbvia importância destes temas, torna-se claro que um movimento educativo preocupado com o desenvolvimento quantitativo do sistema de ensino terá de modificar também os seus aspectos qualitativos. Ou seja, é necessário procurar integrar políticas de promoção de igualdade de oportunidades, decorrentes de preocupações quantitativas, com políticas de promoção de qualidade e respectiva avaliação (Saraiva, 2004).

Fernández (citado em Rumbo, 1998) considerou que a qualidade no ensino tem sido encarada, fundamentalmente, a partir de três pontos de vista: eficiência, eficácia e funcionalidade (Figura 1).

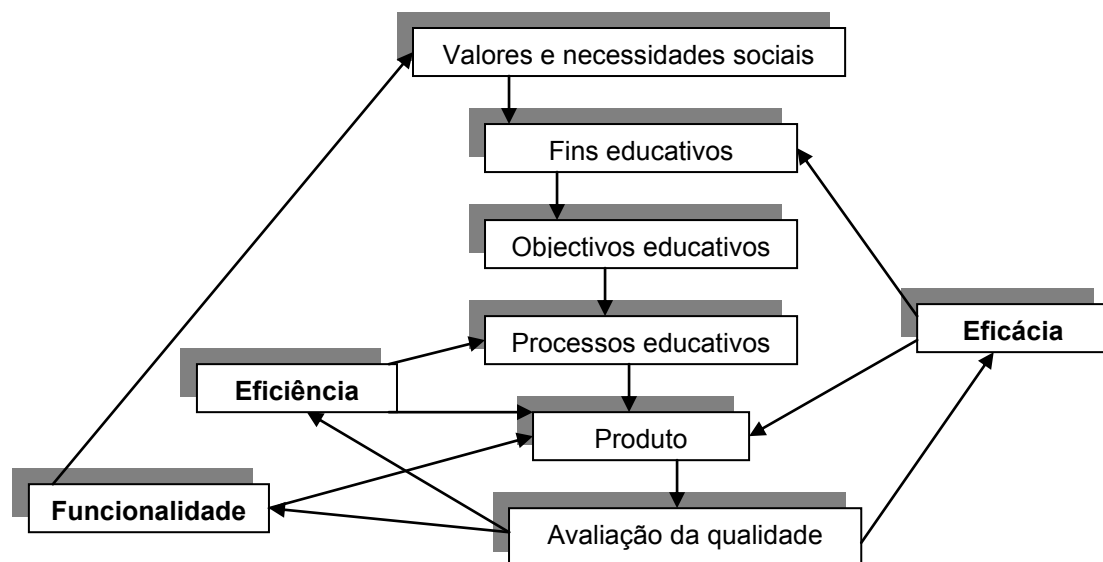


Figura 1. Qualidade do ensino sob os três pontos de vista mais comuns (adaptado de Fernández, citado em Rumbo, 1998).

A associação da qualidade ao conceito de **eficácia** (enquanto medida da relação entre os resultados alcançados e os objectivos definidos), **eficiência** (relação entre os produtos conseguidos e os recursos empregues) e **funcionalidade** (interacção entre a condição para a realização e os factores contextuais) remete-nos, também, para a necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de jovens, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo de ensino e da aprendizagem, incluindo o currículo, à formação de professores, ao reapetrechamento das instituições escolares e ao reforço de qualificação dos jovens, pois um ensino

eficaz é caracterizado, também, pela procura da qualidade a todos os níveis (Saraiva, 2004).

Quando o processo de socialização se realiza com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, falamos de uma «má educação». Se, pelo contrário, existe um diálogo permanente, e é considerada a construção da cidadania, como prioridade, dizemos que há uma “boa educação”. A educação que preconizamos está, portanto, carregada de um valor positivo (Bonito, 2005). Talvez por isso, Contreras (1997) tenha afirmado que ao remeter o debate sobre educação para a expressão “qualidade da educação” e não para os seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas ou posições ideológicas constitui uma forma de pressionar na direcção do consenso, sem permitir a discussão necessária e imprescindível para o alcançar. Alguns responsáveis educativos não estão muito interessados neste debate, embora lhes pareça, aparentemente, que estas noções têm implicações nos processos e nos resultados da educação. Começamos, por isso, por nos questionarmos, sobre as qualidades que deve ter um **bom** ensino.

As instituições escolares **eficazes** e de qualidade estão muito ligadas ao conceito de desenvolvimento dos alunos, que se mede pelos resultados cognitivos, académicos e não académicos, tais como as expectativas positivas, as atitudes face à escolarização e à aprendizagem, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença (Trindade, 1996; Venâncio e Otero, 2003). Um trabalho recente de Watty (2006), desenvolvido em 39 universidades australianas, revela que existe uma diferença acentuada entre as crenças (o que está a ocorrer) e as atitudes (o que deveria estar a acontecer) dos académicos relativamente à qualidade dos cursos estudados.

Por outro lado, Ethier (1989) centra o conceito de qualidade em educação em três parâmetros:

- (a) Qualidade das escolas ou dos sistemas educativos (recursos humanos, materiais e financeiros de que deve dispor um serviço de educação);
- (b) Qualidade do processo educativo (em que os programas e os métodos exprimem todo o seu potencial);
- (c) Qualidade dos resultados académicos (e dos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes).

Outros autores, porém, contrapesam de maneira diferente estes factores, privilegiando um em relação aos outros (Esteve, 1995; Venâncio e Otero, 2003; Saraiva, 2004; OCDE, 1992; Papadopoulos, 1989).

O sucesso qualitativo do sistema, todavia, depende da interacção harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, de se apoiarem e de darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo sistema. Pelo que, existem certas medidas que, pelo seu efeito multiplicador, se tornam estrategicamente prioritárias. Segundo Cunha (1997), essas medidas dividem-se em três aspectos fundamentais, designadamente:

(a) *Promoção da eficácia da aprendizagem*, que é determinada por um currículo que reflecta o estado da ciência, que se adapte ao desenvolvimento e à cultura dos alunos e que seja operacional. Um dos meios mais eficazes de promover a qualidade do processo de aprendizagem é a avaliação contínua e formativa, que informa os alunos sobre o seu estado de aprendizagem e lhes permite identificar os respectivos pontos fortes e fracos;

(b) *Promoção directa da excelência dos resultados*, através de provas aferidas que permitam harmonizar critérios de classificação de escola, impedir eventuais injustiças de inflações locais, manter padrões de excelência nas escolas e nas disciplinas e garantir a confiança social nos diplomas;

(c) *Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais*. A qualidade dos recursos humanos depende essencialmente da formação inicial dos docentes, da sua formação contínua, dos métodos do seu recrutamento e colocação, dos métodos de gestão das escolas, das condições de trabalho, dos benefícios salariais, dos sistemas de inspecção, apoio e mobilização para a inovação e, finalmente, da própria deontologia dos docentes, especialmente actualização científica e pedagógica, empenho na individualização do ensino, estímulo da superação das dificuldades, expectativa em relação ao desempenho dos alunos.

Um estudo levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, em 1989 (OCDE, 1992), centra-se em cinco domínios que considera prioritários na procura da qualidade das instituições escolares e dos sistemas escolares, incidindo fundamentalmente (1) na questão curricular; (2) na elaboração de programas de estudos equilibrados; (3) na formação dos professores; (4) numa organização da instituição escolar bem estruturada; e (5) na necessidade de investir em recursos materiais de qualidade e na sua adequada utilização (OCDE, 1992).

Também a necessidade de avaliação dos professores, de auto-avaliação do estabelecimento escolar e do conjunto do sistema educativo são factores que podem contribuir para a qualidade do ensino. Nesse sentido, do referido relatório salienta-se:

A auto-avaliação é entendida como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão a sua escola, a fim de melhorarem a qualidade do ensino, e engloba o exame/reflexão sobre o espírito e o clima da escola. Por outras palavras, pergunta-se se a escola em questão é acolhedora ou hostil, democrática ou autoritária, organizada ou desordenada, se encoraja actividades dos alunos e dos docentes ou se as entrava, se é agradável ou se é enfadonha. (p. 165)

Alguns autores, entre os quais se inclui Clare Chua (2004), consideram que os estudantes e as famílias que pagam os seus estudos podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes, nomeadamente: os estudantes, os seus pais, os professores e os empregadores. A autora propõe que se encare o conceito de qualidade no âmbito do quadro teórico designado por *Input-Process-Output* (Figura 2), proposto por West, Noden e Gosling em 2000. Nesta acepção, a qualidade ao nível dos *inputs* está relacionada com os requisitos de selecção dos estudantes e a sua formação de base à entrada do ensino superior. A qualidade ao nível do processo refere-se aos métodos de ensino aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares; competência e formação dos professores; acuidade do conteúdo curricular; actividades sociais e avaliação. Quanto à qualidade ao nível dos *outputs*, refere-se à obtenção de emprego satisfatório e bem remunerado; fácil colocação no mercado de trabalho e desempenho académico (Chua, 2004).

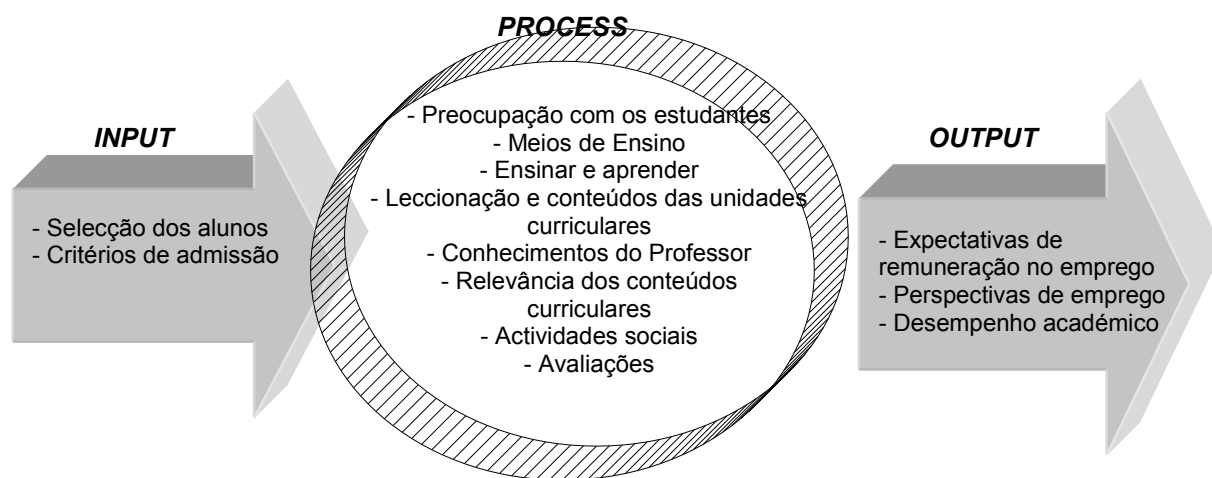


Figura 2. Estrutura do processo de *input-output* de classificação da qualidade (adaptado de Chua, 2004).

Chua (2004) realizou um estudo empírico, baseado numa amostra, que lhe permitiu concluir que os diferentes intervenientes no ensino superior valorizam de forma diferente os três aspectos ou dimensões - *input*, *process*, *output* - a considerar na qualidade. Os estudantes valorizavam mais a qualidade do processo e do *output*. Os pais valorizavam mais a qualidade do *input* e do *output*. Os empregadores apenas valorizavam o *output* e o processo e os professores atribuíam igual importância aos três aspectos. Essa autora conclui que modelo do *Input-Process-Output* pode ser um bom ponto de partida para a avaliação da qualidade do ensino superior no futuro.

No entanto, a ideia de que os estudantes e as suas famílias podem ser encarados como clientes não é aceite por todos os autores, nem por todos os intervenientes no processo (e.g., os professores). Alguns destes parecem encarar o ensino superior e os seus estudantes com características específicas que os diferenciam dos clientes de uma empresa (e.g., Lomas, 2007).

Outra forma de entender o conceito de qualidade no ensino superior é encará-la como *fitness of purpose*, que no contexto do ensino superior é interpretada em termos da medida em que uma instituição é capaz de concluir a sua missão ou as finalidades que se propôs, através dos programas académicos que implementa. Isto significa que o critério de qualidade radica na adequação e alcance dos objectivos propostos pela própria instituição (*fitness of purpose*) e que a forma de avaliação desse propósito é, em alguns países, efectuada por um processo de análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares (e.g., Ottewill & Macfarlane, 2004).

Uma outra aceção de qualidade no ensino superior é apresentada por Garcia (citado por Amante, 2007), ao considerar que a qualidade no ensino superior deve ser encarada numa dupla perspectiva: a qualidade intrínseca e a qualidade extrínseca. Assim, a **qualidade extrínseca** de uma instituição de ensino superior inclui aspectos, tais como:

- Estar inserida num determinado contexto sociocultural, ao mesmo tempo que responde às necessidades do contexto sociocultural que a envolve;
- Ser influenciada por mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas, sociais e culturais, sendo, simultaneamente, agente dessas mudanças;
- Satisfazer as necessidades dos seus clientes, enquanto instituição de serviço público.

Por outro lado, a **qualidade intrínseca** de uma instituição de ensino superior remete para os seguintes dois aspectos:

- Deverá transmitir e promover conhecimentos e valores pertinentes e valiosos;

- Ensinar e investigar de acordo com os mais elevados padrões de qualidade e excelência.

O conceito de qualidade no ensino superior também pode ser encarado, segundo Harvey (citado por Amante, 2007), em termos de excelência, como algo de especial, que visa resultados que alcancem a perfeição. Para este autor, existe uma outra perspectiva de encarar a qualidade de ensino superior, mais económica, que é a denominada perspectiva de *Value for Money*. Esta centra-se nos custos envolvidos com o ensino encarados como investimentos, em que a qualidade se relaciona com o retorno do investimento efectuado com os cursos de ensino superior.

No estudo de Papadopoulos (1994) e no relatório da OCDE (1992), o conceito de qualidade conhece diversas interpretações de país para país, devido à sua estreita relação com os objectivos da política de educação, e é na sua relação com esses objectivos que se deve avaliá-lo. Deste modo, os resultados deveriam ser avaliados em função do cumprimento dos objectivos das políticas de educação. Porém, coloca-se, então, a questão da fundamentação na definição desses objectivos. O facto é que nenhum dos grupos intervenientes na acção educativa (pais, alunos, professores, empregadores) apresenta um conjunto único e coerente de objectivos, e quando comparados, em termos gerais, as prioridades neles definidas variam de uns para outros, impossibilitando qualquer tipo de consenso (Saraiva, 2004).

Em síntese, existem duas correntes de pensamento que, podendo ser contraditórias entre si, concordam na defesa da qualidade. A primeira defende que se deve dar uma maior importância aos resultados do que aos meios. A segunda afirma que é falacioso distinguir meios e resultados, pois estes dependem estreitamente de um conjunto complexo de métodos, que não podem ser negligenciados (OCDE, 1992).

Esta discussão conceptual não é inócua. Na verdade, a qualidade do ensino (a todos os níveis) tem ocupado tanto a literatura da especialidade (Simões, 2000; Sobrinho, 2000; Moraes, Almeida e Montenegro, 2006) como obras de divulgação e os órgãos de comunicação social (Marktest.com, 2002; Correia, 2008, 13 de Março), assim como a própria União Europeia (UE, 2000) e a UNESCO (2008).

Método

Perante a variedade de concepções sobre o conceito de qualidade, este estudo procurou, num primeiro momento, perceber as representações que os alunos do ensino superior apresentam desse conceito. Considerámos que seria útil à compreensão do fenómeno, seleccionar os cursos em que o rendimento académico

fosse elevado e aqueles em que fosse manifestamente reduzido. Os cursos de licenciatura em Enfermagem, nos três estabelecimentos de ensino superior do Alentejo, são dos que geram maior rendimento académico, com taxa superior a 70% e é precisamente desses que daremos conta neste artigo.

A população deste estudo foi constituída pelos alunos que frequentavam a licenciatura em Enfermagem na Universidade de Évora (UE), no Instituto Politécnico de Beja (IPB) e no Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), no ano lectivo de 2007/2008, sendo a amostra constituída como a seguir se revela: UE – 76 estudantes; IPB – 42 estudantes; IPP – 62 estudantes.

O questionário produzido foi construído com base na revisão da literatura e submetido à apreciação de um painel de quatro juízes das Universidades do Minho, Coimbra e Évora. Posteriormente, o instrumento foi validado mediante a aplicação a uma amostra piloto de 42 alunos do curso de licenciatura em Psicologia da Universidade de Évora. É constituído por questões de resposta fechada e perguntas de resposta livre, tendo sido elaborada uma versão de aplicação a docentes. A primeira pergunta do questionário é: “O que entende por qualidade de ensino”; a última, n.º 68, é “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”. Procurámos, com esta repetição, averiguar se as proposições que apresentávamos nas demais perguntas (de resposta fechada) influenciaram as representações de qualidade.

Os procedimentos seguintes seguiram as etapas preconizadas por Lincoln e Guba (1985). Adoptou-se a metodologia de Bardin (1994) e uma análise associativa (Osgood, citado em Vala, 1989). Optámos por criar um sistema de categorização *a posteriori*, com o objectivo de ter uma representação mais simples dos dados brutos, acreditando-se que desta forma a transcrição da realidade não se altera, dando a conhecer, inclusive, índices invisíveis ao nível dos dados brutos. O critério de categorização adoptado foi o semântico. Criaram-se categorias temáticas, compostas por um termo-chave que aponta a significação central do conceito a estudar e de outros indicadores ou índices do campo semântico do conceito. Os indicadores permitem a revelação e codificação dos índices associados às unidades de registo.

Resultados

A Tabela 1 apresenta a categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta “O que entende por qualidade de ensino”.

Tabela 1 – Categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta: “O que entende por qualidade de ensino”.

Categorias	UE		IPB		IPP	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 - Desempenho dos professores	29	33,3	11	23,9	22	20,2
2 - Adequação dos recursos	12	13,8	3	6,5	9	8,3
3 - Adequação das infra-estruturas	9	10,3	4	8,7	6	5,5
4 - Satisfação das necessidades	8	9,2	1	2,2	12	11,0
5 – Realização de aprendizagens	7	8,0	9	19,6	15	13,8
6- Preparação para o exercício profissional	5	5,7	4	8,7	12	11,0
7 - Conteúdos programáticos adequados	4	4,6	2	4,3	6	5,5
8 – Empregabilidade	3	3,4	2	4,3	1	0,9
9 - Baixo custo	3	3,4	0	0	0	0
10 - Construção pessoal profissional	3	3,4	3	6,5	6	5,5
11 - Rendimento académico	2	2,3	4	8,7	4	3,7
12 - Adequabilidade do curso	1	1,1	0	0	0	0
13 - Avaliação das aprendizagens	1	1,0	1	2,2	1	0,9
14 – Organização do processo de ensino e de aprendizagem	0	0	2	4,3	7	6,4
15 – Ensino eficiente e certificado	0	0	0	0	8	7,3
N =	32		40		60	

Nesta pergunta obtivemos 11,1% de *missing values* para a UE, de 4,8% para o IPB e de 3,2% para o IPP.

Na Tabela 2 representa-se a categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”

Tabela 2 – Categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta: “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”

Categorias	UE		IPB		IPP	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 – Desempenho dos professores	27	37,5	6	46,2	16	18,8
2 – Adequação dos recursos	13	18,1	0	0	8	9,4
3 – Adequação das infra-estruturas	11	15,3	1	7,7	19	22,4
4 – Empenho dos alunos	4	5,6	0	0	5	5,9
5 – Realização de aprendizagens	3	4,2	1	7,7	7	8,2
6 – Conteúdos programáticos adequados	3	4,2	0	0	6	7,1
7 – Organização do processo de ensino e de aprendizagem	2	2,8	4	30,8	7	8,2
8 – Satisfação das necessidades dos alunos	2	2,8	0	0	5	5,9
9 – Rendimento académico	2	2,8	0	0	5	5,9
10 – Empregabilidade	1	1,4	0	0	0	0
11 – Preparação para o exercício profissional	1	1,4	0	0	4	4,7

12 – Construção pessoal profissional	1	1,4	1	7,7	0	0
13 – Adequabilidade do curso	1	1,4	0	0	0	0
14 – Integrador de trabalhadores estudantes	1	1,4	0	0	0	0
15 – Materiais pedagógicos	1	1,4	0	0	1	1,2
16 – Avaliação justa e atempadamente calendarizada	0	0	0	0	2	2,4
N =	9		20		33	

Nesta pergunta registou-se um elevado número de ausências de respostas, “não sei” e “igual à anterior”, com *missing values* de 63,9% para a UE, de 52,4% para o IPB e de 46,8% para o IPP.

A análise dos dados da Tabela 1 permite perceber que o desempenho dos professores é a categoria que é mais associada à qualidade de ensino (33,3% na UE, e 23,9% no IPB e 20,2% no IPP). Nesta categoria, as subcategorias “metodologias de ensino adequadas” e “conhecimentos” dos professores são as mais apontadas, com 20,7% e 13,8% de escolhas, respectivamente, para a UE. No IPB, os alunos assinalaram a “objectividade e clareza” (36,4%) como premissa necessária à qualidade, seguida da “motivação extrínseca dos alunos” (18,2%). No IPP, as subcategorias mais referidas são “os métodos pedagógicos e a forma como os professores leccionam” (36,4%), “a qualificação e a competência dos professores” (31,8%) e “a capacidade para motivar e estabelecer uma boa relação com os alunos” (31,8%).

O indicador de qualidade seguinte, na UE, diz respeito à adequação dos recursos (13,8%), mormente, à existência de “bons meios de pesquisa” (75%) e “material didáctico adequado aos alunos” (25%). No IPB, por seu lado, os alunos preferiram identificar ensino de qualidade como aquele onde se realizam aprendizagens (19,6%), em particular onde existem “condições para realizar os objectivos e competências do curso” (66,7%). No IPP, o segundo indicador de qualidade mais referido foi a realização de aprendizagens (13,8%), nomeadamente, através da “aquisição de conhecimentos” (86,7%) e da “aquisição de competências” (13,3%).

Finalmente, nas categorias com maior frequência, figura na UE a adequação das infra-estruturas (15,3%), sendo requeridas por todos os alunos. Em *ex aequo* no IPB, com 8,7%, estão também as infra-estruturas, a preparação para o exercício profissional e o rendimento académico. No IPP, surgem, com 11% cada uma, as categorias referentes à satisfação das necessidades e à preparação para o exercício profissional.

Em síntese, num quadro sinóptico, nota-se que nos alunos das três instituições a qualidade de ensino está, claramente, associada e dependente do desempenho dos

professores. Seguem-se, depois, na UE, as representações mais ligadas aos recursos e infra-estruturas e, no IPB e no IPP, à realização de aprendizagens. A articulação da qualidade com a adequabilidade do curso, o rendimento académico obtido ou a própria empregabilidade são pouco defendidas (com excepção do rendimento académico no IPB).

No que diz respeito à testagem que procurávamos realizar com a repetição da pergunta no final do questionário, percebe-se que não fomos bem sucedidos, com valores de *missing value* ultrapassando 50% nas três instituições. Ainda assim, a qualidade foi associada ao desempenho dos professores (37,5% e 46,2% respectivamente, para a UE e IPB), seguida da adequação dos recursos e das infra-estruturas, na UE. Nota-se que no IPB as perguntas de resposta fechada terão condicionado a resposta a esta nova pergunta, congregando 30,8% de respostas para a categoria “organização do processo de ensino e de aprendizagem”, em particular o que envolve a “organização dos programas e horários” (75%). No IPP, esta pergunta obteve resultados diferentes dos obtidos na primeira pergunta, na medida em que as três categorias mais referidas foram, respectivamente, a adequação das infra-estruturas (22,4%), o desempenho dos professores (18,8%) e a adequação dos recursos (9,4%). No entanto, estes resultados aproximam-se dos obtidos na UE e no IPB.

Discussão

Actualmente, os indivíduos e as próprias instituições escolares são pressionados no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam (Saraiva, 2004). Um estudo de Lomas e MacGregor (2003), que visou determinar as percepções dos estudantes sobre uma experiência de qualidade no ensino superior, fazendo uso de grupos de reflexão, conclui que a qualidade de conferencista e os sistemas de apoio ao estudante são os factores mais influentes na oferta de um ensino de qualidade.

Amante (2007), numa investigação desenvolvida no Instituto Politécnico de Viseu, identificou os professores como um importante factor da qualidade do processo no ensino superior, no âmbito do modelo de Chua (2004). A análise factorial dos dados recolhidos permitiu identificar seis grandes indicadores da qualidade docente: a) mérito científico do professor; b) qualidade da avaliação e competência pedagógica; c) relações Interpessoais; d) competências técnico-científicas; e) cumprimento de formalidades da docência; e f) factores externos ao docente. Os resultados que obtivemos estão, precisamente, em concordância com estes indicadores. Isto significa

que os estudantes do 3.º ano dos cursos de Enfermagem das três instituições privilegiaram uma visão de qualidade assumidamente ligada ao desempenho dos professores (competências técnico-científicas e pedagógica e relações interpessoais), seguindo-se alguns factores externos ao docente, como é o caso das infra-estruturas e dos recursos disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem. Estes resultados revelam, no nosso ponto de vista, a decisiva importância e atenção que é necessário colocar no desempenho dos professores, uma vez que dele depende, essencialmente, a representação de qualidade do ensino, conceito que, como sabemos, é amiúde determinante e decisivo para o que se aprende e na forma como se aprende.

Notas:

¹Investigação financiada ao abrigo do Projecto “A influência de variáveis pessoais e contextuais no rendimento académico: a situação do ensino superior público no Alentejo” (POCI/ALE/04.01.02/0097/0002/2006).

⁶ Esta mortalidade deve-se, essencialmente, ao facto de cerca de 50% dos alunos se encontrarem em estágios clínicos no exterior da Escola, dificultando bastante o processo de recolha de dados. Na prática, recolhemos 92,3% de respostas relativas aos alunos do 2.º semestre (3.º ano).

Morada para correspondência

Jorge Bonito, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Apartado 94, 7002-544 Évora. jbonito@uevora.pt

Referências

Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Avasilcai, S. (2006). Approaches to quality for higher education. *Quality management in higher education*, Proceedings, 417-422.

Avasilcai, S., Boier, R., & Hutu, C.A. (2006). Approaches to quality for higher education. In N. Badea e C. Rusu (Eds.). *Proceedings of the 4th international seminar on quality management in higher education*. (pp. 417-422) Sinaia-Iasi: Editions Performantica.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bonito, J. (2005). *Concepções Epistemológicas dos Professores de Biologia e de Geologia do Ensino Básico (3.º ciclo) e do Ensino Secundário e o caso das Actividades Práticas no Ensino das Ciências da Terra e das Ciências da Vida. Contributo para o Conhecimento Profissional e Formação de Professores de Ciências da Terra e de Ciências da Vida*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 13 de Junho, 2008, a partir de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>

Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Correia, M. (2008, 13 de Março). Qualidade no ensino. *Região Sul*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?refnoticia=81979#>

Cunha, P. O. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Garcia, R. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1(1), 33-43. Consultado em 16 de Outubro, 2008, a partir de http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/05.pdf

Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: California, Sage Publications.

Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31- 44.

Lomas, H., & MacGregor, J. (2003). Student's perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.

Marktest.com (2002, 17 de Julho). A qualidade do ensino em Portugal. *Estudos de opinião*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~256.aspx>

Morais, N., Almeida, L., & Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 73-86.

Oliveira, R., & Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, 28, 5-24. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.

OCDE (2007). *Education at a Glance. OCDE indicators*. Consultado em 15 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>

Ottewill, R., & Macfarlane, B. (2004). Quality and the scholarship of teaching: learning from subject review. *Quality in Higher Education*, 10(3), 231-241.

Papadopoulos, G. S. (1994). *L'OCDE face a l'éducation*. Paris: OCDE.

Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. s.l.: Grupo Editorial Universitario.

Saraiva, M. (2004). *Gestão da Qualidade Total. Uma Proposta de implementação no Ensino Superior Português*. Tese de doutoramento (inérita). Lisboa: ISCTE.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Trindade, V. (1996). *A atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UE – União Europeia (2000). Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário. *Relatório europeu de Maio de 2000*. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11063.htm>

UNESCO (2008). *Reform & Innovation in Higher Education*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7953&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 3.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.

Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições ASA.

Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic.
Quality in higher education, 12(3), 291-301.